

Schmidt-Drechsler, Romina

Rechtschreibunterricht als sozio-materielle Praxis. Zur fachlichen (Eigen-)Logik didaktischer Materialien in ihrem Gebrauch

Leicht, Johanna [Hrsg.]; Schreyer, Patrick [Hrsg.]; Breidenstein, Georg [Hrsg.]; Heinzel, Friederike [Hrsg.]: Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Unterricht. Ansätze und empirische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 172-187. - (Studien zu Unterrichtsinteraktion und fachlichem Lernen)



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt-Drechsler, Romina: Rechtschreibunterricht als sozio-materielle Praxis. Zur fachlichen (Eigen-)Logik didaktischer Materialien in ihrem Gebrauch - In: Leicht, Johanna [Hrsg.]; Schreyer, Patrick [Hrsg.]; Breidenstein, Georg [Hrsg.]; Heinzel, Friederike [Hrsg.]: Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Unterricht. Ansätze und empirische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 172-187 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343759 - DOI: 10.25656/01:34375; 10.35468/6192-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343759>

<https://doi.org/10.25656/01:34375>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Rechtschreibunterricht als sozio-materielle Praxis: Zur fachlichen (Eigen-)Logik didaktischer Materialien in ihrem Gebrauch

Zusammenfassung

Didaktische Materialien wie Sprachbücher, Arbeitsblätter oder Lernspiele prägen institutionell stattfindendes schriftsprachliches Lernen auf vielfältige Weise. Speziell für den Rechtschreibunterricht der Grundschule entworfene Materialien sind vielschichtige Dinge, die sowohl fachliches Lernen versprechen als auch die materielle Ordnung des Unterrichts hervorbringen und damit organisationale Abläufe stabilisieren. Im Beitrag zeichne ich am Gebrauch einer Sprachbuchseite im Rechtschreibunterricht nach, wie didaktische Materialien als eigenständiger Gegenstand des Unterrichts (sich selbst) zeigen und inwiefern sie im Arbeitsdialog mit der Lehrperson und den Schüler*innen an fachlichem Lernen beteiligt sind. Es zeigt sich, dass didaktische Materialien eine in sich stimmige, wenngleich eigenwillige fachliche Vision von Rechtschreiblernen einbringen, die auf das orthografisch Besondere (in Abgrenzung zum Schrift-Systematischen) fokussiert. Diese Logik fügt sich bruchlos in die unterrichtlichen Routinen ein, was Sprachbücher als praktische, in spezifischer Weise fachlich gesättigte und damit sehr verlässliche Säule des Rechtschreibunterrichts qualifiziert.

Schlüsselwörter: Didaktische Materialien; Fachlichkeit; Rechtschreibunterricht; sozio-materielle Unterrichtsforschung

1 Einleitung

Für die „Konstruktionen von Fachlichkeit“ (Martens et al., 2018) im Schulunterricht interessieren sich derzeit Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften gleichermaßen. Besonders vielversprechend scheint es, in diesem Zusammenhang didaktische Materialien ins Zentrum zu rücken: Aus praxistheoretischer Perspektive sind sie zunächst einmal Mitspieler des Unterrichts, die gemeinsam mit den anderen Teilnehmenden die vielfältigen Ordnungen des Unterrichts hervorbringen. Die materialisierten Spuren ihrer (unterrichts-

vorgängigen) didaktischen Aufbereitung legen jedoch bestimmte Perspektiven auf die fachlichen Gegenstände nahe. Die hier eingelassene fachliche (Eigen-)Logik des didaktischen Materials, die sich – anders als eine zuweilen unterrichtsenthoben argumentierende sprachdidaktische Logik – einpassen muss in den Kontext der unterrichtlichen Ingebrauchnahme, ist Gegenstand dieses Beitrags. Ziel ist es, Rechtschreibunterricht über diesen Zugang als sozio-materielle Praxis zu bestimmen und zu ergründen, welche fachliche Logik didaktische Materialien als Teil der unterrichtlichen Ordnung einbringen.

In einem ersten Schritt fasse ich nachfolgend unter Einbezug sprachdidaktischer und praxistheoretischer Perspektiven Rechtschreibunterricht als sozio-materielle Praxis (Röhl, 2013), die fachlich auf das Etablieren formal-literaler Praktiken zielt. Ich erläutere dann, inwiefern didaktische Materialien einen auch fachlich zu bestimmenden Deutungskorridor anlegen, der im Gebrauch Unterricht präfiguriert. Im zweiten Schritt konkretisiere ich diese Überlegungen anhand der exemplarischen Betrachtung einer Sprachbuchseite zu „Wörtern mit ss und ß“ (siehe Abb. 1). In der Analyse des sozio-materiellen Arrangements arbeite ich den in sich schlüssigen und in spezifischer Weise fachlich gesättigten Deutungskorridor heraus, der einerseits auf *besondere* Wortschreibungen fokussiert und andererseits *einfache* Operationen im Umgang mit den Schreibungen zentral setzt. In der unterrichtlichen Ingebrauchnahme der Sprachbuchseite durch eine Lehrperson und einen Schüler zeige ich, wie die eingelagerten fachlichen Praktiken mit anderen Praktiken der Unterrichtsordnung zusammentreffen. Hier wird erkennbar, dass sich die nachgezeichnete fachliche Eigenlogik umstandslos in den abarbeitenden Modus einfügt und damit einen reibungslosen Unterrichtsverlauf ermöglicht und stützt. Die Stützpraktiken, die das Einfügen so glatt ermöglichen, stelle ich abschließend als wichtige Scharnierstelle im Sprachunterricht heraus, in denen Unterrichtsorganisation und (eine sehr spezifische Version von) Fachlichkeit ineinander aufgehen.

2 Sprachunterricht als sozio-materielle Praxis

Sprachunterricht bietet, zumindest potenziell, Gelegenheiten für spezifisches fachliches Lernen. Die wissenschaftliche Disziplin der Sprachdidaktik, die über lange Zeit als eine der Hauptakteurinnen im Diskurs um Fachlichkeit im Sprachunterricht gelten konnte, interessiert sich dabei für die Bedingungen und Möglichkeiten für den „Auf- und Ausbau sprachlicher Handlungsfähigkeit“ (Bredel & Pieper, 2015, S. 13). Der mit Blick auf diese Zielsetzung ideale Unterricht hat neben der sachgemäßen Modellierung der Gegenstände auch deren passende Aneignung durch Lernende vor Augen. Ein so verstandener gegenstands- und lerner*innennaher Unterricht steht nun aber in einem

prekären Verhältnis zum institutionellen Rahmen von Schule und Unterricht: Fachliches Lernen wird zwar durch Unterricht erst ermöglicht, zugleich aber können sich die unterrichtlichen Routinen verselbstständigen (Bredel & Pieper, 2021). Nicht nur innerhalb der Sprachdidaktik wird deshalb angenommen, dass fachliches Lernen systematisch von Unterrichtsroutinen verstellt wird (z. B. Gruschka, 2018). Insbesondere aus einer praxistheoretischen Perspektive wurde einer solchen Eigensinnigkeit von Unterricht umfassend nachgegangen. Die hier vorherrschende Vorstellung vom Handeln hebt „eine vom Akteur dezentrierte Verteilung von Tätigkeit [hervor]“ (Hirschauer, 2016, S. 46) und rückt damit Selbstläufigkeiten von Unterricht ins Licht der Aufmerksamkeit, ebenso wie Dinge, Zeichen, Körper und andere materiale Entitäten (s. u.). Unterricht erscheint als komplexes Geschäft, das in seinen vielfältigen Verweisungszusammenhängen stets Widersprüche hervorbringt und alle Beteiligten beständig und systematisch damit (über-)fordert. Feilke (2016) sucht dazu passend einen linguistisch informierten Anschluss an praxistheoretische Überlegungen und sieht die Aufgabe des Sprachunterrichts im Einüben sog. schulischer literaler Praktiken. Folgt man der Annahme, dass es im Recht-schreibunterricht als Teil des Sprachunterrichts aus fachlicher Sicht um die Etablierung eines routinierten Umgangs mit den *formalen* Aspekten von Schrift geht, kann dieses Tun über formal-litlerale Praktiken beschrieben werden. Das gemeinsame Interesse an der Fachlichkeit von Unterricht führt jüngst auch vermehrt erziehungswissenschaftliche und deutschdidaktische Perspektiven zusammen, die das Verhältnis fachlicher und (anderer) unterrichtlicher Praktiken in verschiedener Weise näher bestimmen. Heinzel et al. (2023) etwa spüren den fachlichen und sozialen Ordnungen am Beispiel der Überarbeitung eines Textes nach. Sie stellen fest, dass diese zwar eng zusammenhängen, sich zugleich aber auch konträr gegenüberstehen, denn auf sozialer Ebene wird Kooperation von den Schüler*innen gefordert, auf fachlicher Ebene sind sie jedoch zur Dekonstruktion und Kritik der Textentwürfe ihrer Mitschüler*innen herausgefordert (ebd.). Der fachliche Kern der Szene richtet sich indes darauf, „Texte überhaupt als überarbeitungsfähig zu erkennen“ (ebd., S. 71). Asbrand & Hackbarth (2018) entwickeln am Beispiel des buchstabenweisen auflautierenden Schreibens zweier Schüler*innen die Vorstellung von einem „gegenstandsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum“ (S. 141), in welchem sich u. a. Schüler*innen mit den fachlichen Gegenständen verbinden. Die Autorinnen zeigen, wie sich fachliches Wissen (zum Umgang mit dem Konsonantencluster am Wortanfang von <Frosch>) verändert. Als notwendige Bedingungen für diesen Moment fachlichen Lernens markieren sie eine gleichberechtigte Positionierung der Schüler*innen auf Peer-Ebene und das gemeinsame Verfügen über eine fachliche, nämlich die lautorientierte Strategie (ebd.). Tyagunova & Raggl (2023) befassen sich ebenfalls

mit einer Szene aus dem Schriftspracherwerb: In der Bearbeitung des sog. Pinguin-Arbeitsblattes, eines Blattes mit Lautbildern zur Thematisierung des Buchstabens <p>, treffen verschiedene, von Lehrperson und Schülerin getragene Handlungslogiken auf die Aufgabenlogik des Materials. Sie arbeiten das disziplinierende Ankämpfen der Lehrperson gegen die Vieldeutigkeit des Materials und die Eigensinnigkeit der Schülerin als ein wesentliches Motiv in der Bearbeitungssituation heraus. Die drei knapp nachgezeichneten Arbeiten stehen beispielhaft für das aktuell rege Bemühen, Fachlichkeit und fachlichem Lernen im Geflecht unterrichtlicher Praktiken nachzuspüren. Eine sprachdidaktisch informierte sozio-materielle Unterrichtsforschung deutet die vorgefundenen Praktiken-Arrangement-Geflechte in diesem Sinne auch im Kontext von Gelingens- und Misslingensbedingungen sprachlichen Lernens.

Die genannten Beispiele zeigen auch, dass didaktische Materialien hierbei von besonderer Bedeutung sind. Die Dinge des Schulunterrichts, zu denen Röhl (2013) in einem weiteren Verständnis neben Wandtafel und Kreide, Schulheft und Stift auch Objekte wie Tische, Fenster und Türen zählt, sind sämtlich Ergebnis und Koproduzenten schulischer Praxis gleichermaßen. Dies gilt auch für die Teilmenge schulischer Dinge, die hier als didaktische Materialien bezeichnet werden. Prototypische Vertreter dieser Kategorie wie Schulbücher, Arbeitshefte, Wortkarten oder Arbeitsblätter haben bereits eine Biografie, wenn sie in den Unterricht eintreten, denn sie waren in ihrem Entstehen an unterschiedlichen Aushandlungsprozessen – etwa in Verlagshäusern, auf Internetplattformen oder im heimischen Arbeitszimmer der Lehrperson – beteiligt und sind gleichsam deren Ergebnis (z. B. Lange, 2017). In der Folge tragen sie vielschichtige Spuren der (auch) didaktischen Zurichtung und präfigurieren ihren Gebrauch sowie den daraus entstehenden Unterricht. Erkenntnisse der qualitativen Unterrichtsforschung legen nahe, dass insbesondere stark verarbeitete didaktische Materialien wie Arbeitsblätter und Schulbücher mit den ihnen eingeschriebenen Skripten und „schülersicheren“ Aufgaben (Gruschka, 2018, S. 166) in erster Linie im Dienste der Unterrichtsorganisation stehen (z. B. Breidenstein, 2015): Oft können ganze Seiten mithilfe sich wiederholender Mechanismen bearbeitet werden, was ein reibungsloses „doing lesson“ (Bennewitz, 2015) für die Unterrichtsteilnehmenden ermöglicht. Nicht selten bedeutet dies auch, dass der fachliche Gegenstand von den Unterrichtsroutinen verstellt und ein gegenstandsfernes Abarbeiten evoziert wird (Schmidt, 2020). Welcher fachlichen Logik didaktische Materialien in diesem Kontext folgen, wie sie also etwa sprachliches Lernen entwerfen, ist dabei noch nicht geklärt (Breidenstein, 2021).

Vielschichtig sind didaktische Materialien auch mit Blick auf ihre Materialität: Oft handelt es sich um Wissensmedien (Röhl, 2013), die ihrerseits komplexe Aufschichtungen von Zeichen in den Unterricht einbringen. Konkret sind das

z. B. Abbildungen, Symbole und vor allem auch Schrift¹, die als Medium und Gegenstand des Lernens, gerade im Rechtschreibunterricht gleich mehrfach von Bedeutung ist. Im Zusammenspiel dieser Zeichen entstehen neue, man könnte sagen, dezidiert didaktische Materialitäten, die als Aufgaben, Überschriften oder Merksätze erkennbar werden. Die Überlegungen zu diesem vielschichtigen, „den Dingen eingeschriebene[n] Wissen“ (Röhl 2013, S. 24, S. 24) lassen sich in fruchtbarer Weise mit einer Variante der pädagogisch viel bearbeiteten Zeigerrelation zusammenführen (ausführlich in Schmidt, 2020): Didaktische Materialien zeigen stets etwas und zeigen dabei auch sich selbst (als etwas). Zeigende und bezeugte Instanz richten sich in gemeinsamer Aufmerksamkeit (Tomasello, 2013) aus, wobei nicht die Co-Präsenz beider nötig ist; vielmehr können Zeigegesten auch in Artefakte eingelassen sein (Schmidt & Volbers, 2011). Didaktische Materialien evozieren damit ein auf sie gerichtetes Deuten. Gleichwohl bleibt auch diese Form materialisierten Zeigens brüchig und bis zum tatsächlichen Gebrauch in Teilen unvorhersagbar (Reh & Rabenstein, 2013). Didaktische Materialien legen in diesem Sinne einen *Deutungskorridor* an, der manche Deutungen wahrscheinlicher als andere erscheinen lässt. Im Unterricht selbst wird dieser Deutungskorridor beständig durch weiteres Zeigen zugerichtet und überformt.

3 Der Fall und seine Analyse

Im Fokus der nun folgenden exemplarischen Analyse stehen die sozio-materiellen Praktiken rund um den Gebrauch einer Sprachbuchseite zu „Wörtern mit ss und ß“. Das Sprachbuch ist ein nach wie vor weit verbreitetes didaktisches Artefakt, das in der beobachteten Situation einen lehrbuchzentrierten Unterricht hervorbringt und damit im (zumindest programmatischen) Kontrast steht zu Materialien eines dezentralisierenden *offenen* Unterrichts (Breidenstein, 2015; Tyagunova & Raggl, 2023). Mein Erkenntnisinteresse gilt der fachlichen (Eigen-)Logik des didaktischen Materials: Welcher Deutungskorridor wird hier angelegt? Welche weiteren sozio-materiellen Praktiken scheinen um den Gebrauch der Sprachbuchseite auf? Wie lässt sich das Zusammenspiel der materialgetragenen fachlichen und unterrichtlichen Praktiken beschreiben? Im ersten Schritt der nun folgenden Analyse wird der im Sprachbuch angelegte Deutungskorridor auch vor dem Horizont sprachdidaktischer Überlegungen beschrieben. Neben einer linguistisch naheliegenden fachlichen Logik werden weitere, an den materialen Spuren des Materials orientierte Logiken entfaltet. Dieser Deutungskorridor wird im nächsten Schritt im Zusammen-

1 Die Materialität von Schrift ist gerade für den sprachdidaktischen Anschluss an eine praxistheoretische Perspektive relevant. Eine theoretische Elaboration findet in Ansätzen statt (z. B. Kalthoff, 2021).

spiel mit dem tatsächlichen Gebrauch im Unterricht betrachtet. In drei Akten – Installation, Bearbeitung und Vergleich – folge ich dem Sprachbuch in seinen jeweiligen Arbeitsbündnissen mit der Lehrperson und dem Schüler Lorenz. Das empirische Material entstammt einem Projekt zur Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht der Grundschule (Schmidt & Riegler, 2022). Rechtschreibunterricht der zweiten bis vierten Klasse wurde von uns und einer Gruppe Studierender im Zusammenhang mit der Anfertigung von Staatsexamensarbeiten teilnehmend beobachtet und mittels Fotografien dokumentiert. Ziel war es, die „interferierende[n] Praktiken“ herauszuarbeiten (Breidenstein, 2021), die in übungshaltigen Situationen grundschulischen Rechtschreibunterrichts erkennbar werden, und die Logik dieser Praktiken nachzuvollziehen. Die gewählten Ausschnitte entstammen der zehnten Unterrichtsbeobachtung von Franziska Kowohl, angefertigt in einer vierten Klasse in einer ländlich gelegenen Grundschule.

3.1 Der angelegte Deutungskorridor

Blaue Seiten

Von Tieren und Menschen

Wörter mit ss und ß

Rätsel
 n ist zumeist, was das F enthält,
 der H ist, was die Welt vergällt,
 den P braucht, wer in ferne Länder zieht,
 der B gehört zu einem tief gesung'nen Lied.

Vergallen
heißt verärgern!

- 1 ✎ Schreibe die Lösungswörter mit ss auf!
Markiere die kurzen Selbstlaute (Vokale) vor ss!
- 2 ✎ Von drei Substantiven aus Aufgabe 1 kannst du die Mehrzahl (den Plural) bilden.
Schreibe so: das Fass – die Fä^{ss} –er, ...
- 3 ✎ Suche zu den restlichen Lösungswörtern aus Aufgabe 1 verwandte Wörter!
- 4 ✎ Ein Buchstabe verändert die Bedeutung:
 die Rassel – der Rüssel die Gasse – die G^{ss}e
 die Risse – die R^{ss}e die Flisse – die Fl^{ss}e
 der Schlyss – das Schl^{ss} die Kasse – die K^{ss}e
- 5 ✎ Finde Reimwörter!
 hassen essen reißen fließen
 p... m... b... sch...
 f... fr... h... g...
- 6 ✎ Schreibe zu den Verben verwandte Substantive auf:
 passen, küssen, messen, fließen, reißen, schießen, gießen.
 Kennzeichne die kurzen und die langen Selbstlaute (Vokale)!
 Schreibe so: *passen – der Pass, küssen – der ...*
- 7 ✎ Bilde von folgenden Verben Verbformen wie im Beispiel:
 fließen, passen, reißen, küssen, beißen, gießen, fressen.
fließen, er flie^{ss}e, gefressen, ...
- ★ ✎ Welches Tier kommt in der Wortleiste vor?
 Finde weitere Tiere mit ss oder ß und schreibe sie auf!

außen
beißen
der Biss
beißen
draußen
das Fass
fressen
der Haß
fließen
er flie^{ss}e
der Flöss
er fließt
Arzessen
die Gasse
die Gehammgasse
der Klops
der Kuss
küssen
das Maß
essen
er mess
das Schloss
der Spaß
der Strauß

Merke:
der Biss

60 Wörter mit ss und ß; Reimwörter finden; Zeitformen von Verben bilden;
 Silbentrennung; verwandte Wörter

AH 5,35

Abb. 1: Sprachbuchseite aus Sprachfreunde 4, Ausgabe Süd (Sonnenburg et al. 2011, S. 60).

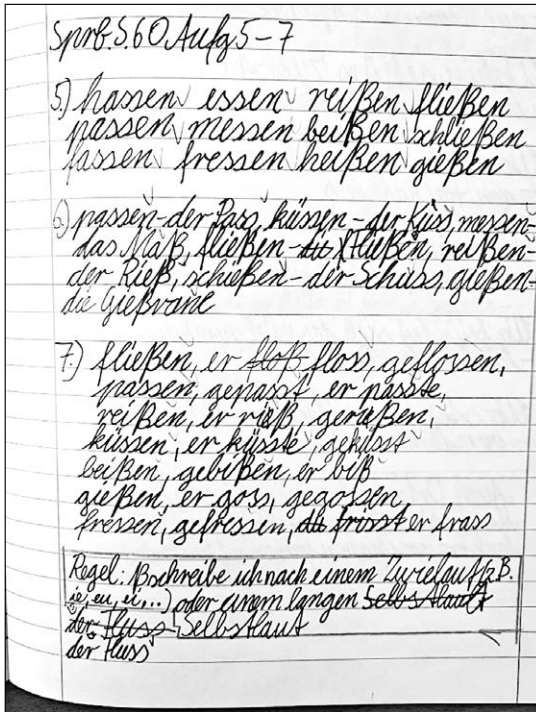


Abb. 2: Lorenz' Eintrag im Schreibheft (Aufnahme von Franziska Kowohl).

In der Unterrichtsstunde tritt ein für (Grundschul-)Unterricht klassisches Sprachbuch auf. In dieses curricular angelegte Material sind eine Reihe von sprachlich, symbolisch und abbildhaft vermittelten Zeigegesten eingelassen, die einen Deutungskorridor für den Gebrauch anlegen. Mit Blick auf die Bedienung des Artefakts etwa finden sich auf der Seite 60 eine Reihe organisierender und strukturgebender Elemente (siehe Abbildung 1): Als Bestandteil der „blauen Seiten“ kündigt sich eine Phase des Übens an. Das Füller-Icon an den einzelnen Aufgaben verweist auf zu leistende Schreibaktivitäten, Aufgabenstellungen geben Instruktionen, kursiv gedruckt finden sich Modelle für die Aufgabenlösung, usw. Bezogen auf den fachlichen Gegenstand, d. h. die Etablierung eines (zunehmend) routinierten Umgangs mit dem Schriftsystem, richtet sich der Deutungskorridor auf verschiedene Varianten der s-Schreibung, konkret handelt es sich laut Überschrift um „Wörter mit ss und ß“.

Aus linguistisch informierter Perspektive kann diese Zusammenstellung zunächst als fragwürdig markiert werden, denn mit der Schreibung von <ss> und <ß> werden zwei grundverschiedene Phänomene vermengt: Das Graphem

<ß> gibt einen lautlichen (genauer: phonematischen) Unterschied wieder, der nur an einer bestimmten Position im Wort, nämlich zwischensilbisch nach betontem gespanntem Vokal oder Diphthong, bedeutungsunterscheidend ist (z. B. <reisen> – <reißen> und <weise> und <weiße>). Die Sache erschwerend kommt hinzu, dass die lautliche Unterscheidung von stimmloser und stimmhafter s-Variante nicht in allen Regionen Deutschlands realisiert wird (Fuhrhop, 2020) und ggf. als Merkschreibung zu behandeln ist. Bei <ss> hingegen handelt es sich um die Verdoppelung des Konsonantengraphems <s>, die – funktionsgleich zu anderen Konsonantgraphemverdopplungen – als orthografische Markierung auf Schriftebene dient, die je nach zugrundeliegender Schrifttheorie die Silbe schließt oder die Kürze des vorhergehenden Vokals anzeigt. Aus sprachdidaktischer Sicht ist die hier materialisierte Kombination der beiden Phänomene ungünstig, da sie den Blick auf die je eigene dahinterliegende Systematik verstellt. Stattdessen wird gefordert, den Lernenden Einsicht in die Systemhaftigkeit der Schrift zu ermöglichen, um die einzelnen orthografischen Phänomene wie <ss> und <ß> verstehbar und lernbar zu modellieren (z. B. Jagemann & Weinhold, 2017).

Diese sprachdidaktisch fragwürdige Kombination von orthografischen Phänomenen ist jedoch dann als sinnvoll zu verstehen, wenn Spuren einer anderen inneren Logik einbezogen werden. Eine Spur legt nahe, dass der im Sprachbuch angelegte Deutungskorridor nicht auf das Systematische, sondern auf das *Besondere* fokussiert. Bei der <ss>-Schreibung steht ein unmarkierter Normalfall (<s>) zwei besonderen Schreibungen gegenüber (<ß> und <ss>). Einer segmentalen Logik folgend (Jagemann & Weinhold, 2017) sind es also vor allem die Wörter mit besonderen Markierungen, die bearbeitet werden müssen; wie die Überschrift ankündigt sind das Wörter mit <ss> und <ß>. Die zweite Spur führt zu den Umgangsweisen mit diesen Wörtern. Im Rechtschreibunterricht haben wir es im Vergleich zu anderem Fachunterricht mit einer bereits erwähnten Besonderheit zu tun: Schrift und Sprache sind Medium und Gegenstand des Unterrichts zugleich. Die fachlichen Gegenstände werden über Sprachmaterial (i. d. R. Wörter) überhaupt erst materialisiert und handhabbar gemacht. Diese Wörter stehen damit zunächst selbst in ihrer normgerechten Schreibung im Zentrum. Jegliches Schreiben dieser Wörter ist damit *an sich* als fachlich angemessene Aktivität akzeptabel: Wird geschrieben, wird schließlich immer auch (richtig) Schreiben geübt. Im Schreiben fallen damit (mindestens) zwei Dinge zusammen: Die Schüler*innen werden schreibend in Arbeit gesetzt und beschäftigt gehalten; Unterricht wird so bewältigbar, sichtbar und abrechenbar. Zugleich wird im Dienste fachlichen Lernens richtig Schreiben geübt und praktiziert. In dieser mehrfachen Sinnhaftigkeit zeigt sich das Schreiben als für Rechtschreibunterricht zentrale Praktik, die auch auf der Sprachbuchseite (sichtbar an den zahlreichen Füller-Icons) beständig eingefordert wird.

Ein genauer Blick auf die Aufgabenstellung Nummer 6 zeigt, dass neben dem obligatorischen Schreiben dazu aufgefordert wird, „verwandte Substantive“ zu finden. Das kursiv gedruckte Modell („Schreibe so: ...“) verengt den Verwandtschaftskorridor sogar auf abgeleitete Substantive.² Bemerkenswert ist außerdem, dass sich in fünf der sieben Ableitungen ein Wechsel von <ß> zu <ss> (bzw. umgekehrt) ergibt. Über eine gängige und wenig aufwändige Operation lassen sich auf diese Weise geschickt Wörter mit beiden *besonderen* Schreibungen bearbeiten. Die Aufgabe löst damit das fachliche Versprechen der Sprachbuchseite, besondere Wortschreibungen zu üben, vollumfänglich ein. Die verwendeten Termini (Verben, verwandte Substantive, Vokale) stützen dabei die fachliche Identität. Gleichzeitig gibt das mit „Schreibe so: ...“ eingeführte Modell einen handhabbaren Algorithmus vor, der ein Abarbeiten auch bei Unkenntnis der fachlichen Konzepte ermöglicht. Damit schafft das Sprachbuch eine Balance zwischen identitätsstiftender Fachspezifik auf der materialisierten Oberfläche und arbeitsökonomischer Gegenstandsneutralität im Unterrichtsverlauf, zwischen basaler Zugänglichkeit für die Unterrichtsteilnehmenden und hinreichender Komplexität für die Außenstehenden.

3.2 Das Sprachbuch im unterrichtlichen Gebrauch

Nachdem die in das Sprachbuch eingelassenen Zeigegeesten in ihrem potenziellen Aufforderungsgehalt im Zentrum standen, geht es nun um den tatsächlichen Gebrauch des didaktischen Materials. Dieser ist als weitere Zurichtung des Deutungskorridors durch verteiltes Zeigen und Deuten zu verstehen. Dabei gehe ich chronologisch vor und betrachte zunächst die Installation des didaktischen Materials, dann die Bearbeitung der Aufgabe 6 (siehe Abbildung 2) und schließlich den dazu passenden Ausschnitt aus der Kontrollszene.

3.2.1 Installation

07:55 Uhr klingelt es zum Unterricht. Frau Sommer klatscht in die Hände und begrüßt die Schüler*innen mit: „Guten Morgen liebe Klasse 4a!“ Sie lächelt und sagt: „Da wollen wir mal ein bisschen fleißig sein, nehmt mal bitte alle euer Sprachbuch zu Hand und öffnet es auf der Seite 60.“ Lorenz zieht sein Buch unter der Federmappe hervor und öffnet es. Dabei blättert er zunächst durch andere Seiten, bevor er dann auf Seite 60 ankommt. „Wir wollen heute die Aufgabe fünf, sechs und sieben bearbeiten.“ Lorenz gähnt. „Bitte lest euch leise die Aufgabenstellungen durch. Im Anschluss dürft ihr euch melden, wenn es Fragen gibt.“ Nach einer Minute sagt sie: „Es gibt keine Fragen?“ Lorenz schaut ins Buch. „Na dann, Schreibhefte auf, Überschrift bitte oben drüber und los gehts, ihr habt die ganze Stunde dafür Zeit.“

2 Der damit entstehende Sinnüberschuss wird nachher für Lorenz' Herangehensweise wichtig.

Die Installation des Materialarrangements erfolgt mehrstufig und verteilt auf Schüler*innen und Lehrperson: Lehrerinnenseitig wird das Kommende zunächst passenderweise als „ein bisschen fleißig sein“ gerahmt, bevor das als „Sprachbuch“ benannte Material aufgerufen wird. In sich schrittweise zuspitzenden Zeigegesten wird der geteilte Aufmerksamkeitsfokus zunächst auf das Artefakt, dann auf die Seite, die Aufgaben und schließlich die Aufgabenstellungen gelenkt. Parallel dazu folgt Lorenz routiniert (jedoch scheinbar gelangweilt) den Anweisungen. Das Sprachbuch liegt dazu bereits im Nahraum des Schülers als persönliches Exemplar bereit. Nach dem Öffnen ist das Lesen der Aufgabenstellungen der nächste Schritt in der Einrichtung des Arbeitsverbundes zwischen Schüler*innen und Material. Das eher rhetorisch anmutende Angebot zum Rückfragen bleibt ungenutzt, sodass der Arbeitsverbund in knappen Worten um das Schreibheft erweitert werden kann. Die Einrichtung des Heftes selbst geschieht mittels einer nicht näher bestimmten Überschrift. Abgeschlossen wird die Installation mit der Eröffnung der Bearbeitung („Los gehts“) und der Bestimmung des „die ganze Stunde“ umfassenden Zeitrahmens.

Die Szene zeigt: Der Gebrauch dieses didaktischen Materials ist bereits tief in die unterrichtlichen Routinen eingesunken. In der vierten Klasse blicken die Unterrichtsteilnehmenden i. d. R. auf eine mehrjährige gemeinsame Geschichte mit dem Sprachbuch zurück; die angelegten Zeigegesten sind installiert und laufen ohne viele Worte von selbst. Dass also im Umgang mit dem Sprachbuch ein „Schreibheft“ hinzugezogen werden muss, scheint nicht weiter erklärungsbedürftig. Auch die von der Lehrperson geforderte „Überschrift“ fertigt Lorenz ganz selbstverständlich als exakten Verweis auf die Materialquelle an – für Außenstehende bleibt dies wohl eine kryptische Zeichenspur. Typisch für den Gebrauch von Lehrwerksmaterialien ist, dass Lehrperson und Sprachbuch in einem geteilten Zeigen mit klarer Aufgabenteilung verbunden sind: Die Lehrerin steckt den organisatorischen Rahmen, sie ruft das Sprachbuch auf, und benennt, welche Aufgaben in welcher Weise und welchem Zeitraum bearbeitet werden sollen, sie eröffnet und überwacht die Bearbeitung derselben. Alles weitere Zeigen innerhalb dieses Rahmens wird vom Sprachbuch getragen. Was also auf welche Weise zu tun (zu *üben*) ist, ist in komplexen Zeigegesten in das Material eingelassen (s. o.). Kurz gesagt: Das Sprachbuch zeigt, was Sache ist. Da verwundert es auch nicht, dass fachliche Aspekte im Unterricht selbst völlig ungenannt bleiben. Dass es also um „Wörter mit ss und ß“ geht, lässt sich erst durch einen Blick ins Buch herausfinden. Als Thema der Stunde ließe sich aus der Ankündigung der Lehrperson eher so etwas wie das „Fleißigsein im Sprachbuch“ bestimmen. Passend dazu verweist auch die Überschrift in den Schreibheften („Sprb. S. 60 Aufg. 5-7“) schlicht auf das didaktische Material (und nicht etwa auf das Rechtschreibthema).

3.2.2 Bearbeitung

6



Schreibe zu den Verben verwandte Substantive auf:
passen, küssen, messen, fließen, reißen, schießen, gießen.
 Kennzeichne die kurzen und die langen Selbstlaute (Vokale)!
 Schreibe so: *passen – der Pass, küssen – der ...*

Abb. 3: Ausschnitt aus Sprachfreunde 4 zu Aufgabe 6 (Sonnenburg et al. 2011, S. 60).

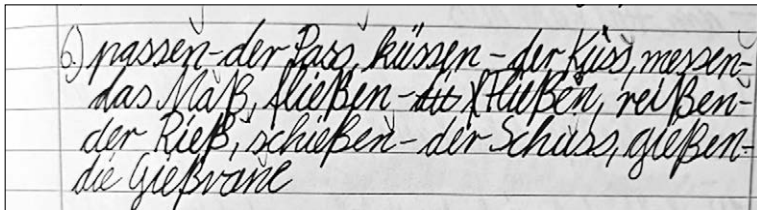


Abb. 4: Ausschnitt aus Lorenz' Hefteintrag zu Aufgabe 6.

Nachdem Lorenz die erste Aufgabe fertig hat, atmet er laut aus, macht den Füller zu und legt ihn in die Federmappe. Er lehnt sich zurück und schaut in die Klasse, bis die Lehrerin fragt: „Lorenz, bist du schon mit allen Aufgaben fertig?“ Lorenz schüttelt den Kopf. „Na dann, weiter geht's!“ Lorenz schnauft, setzt sich aufrecht hin, nimmt seinen Füller und schaut ins Buch (siehe Abbildung 3). Er schreibt (siehe Abbildung 4): *passen – der Pass, küssen – der Küss*. Er stockt, dann sagt er: „tzh“ und streicht die ü-Punkte freihändig quer durch. Anschließend schaut er wieder ins Buch, nimmt den Finger und tippt die Wörter ab, die er noch schreiben muss. Er atmet laut ein und lange wieder aus. Dann schreibt er weiter: *messen – das Maß, fließen – die f*, er stockt, streicht das kleine <f> freihändig durch und schreibt: *Fließen*. Es geht weiter mit *reißen – der Rieß*.

Noch einmal tippt er mit dem Finger die Wörter ab, die er schon geschrieben hat und schaut zu seinem Nebenmann. Als dieser ihn auch anschaut, fragt Lorenz: „Wo bist'n?“ Der Banknachbar sagt: „Bei sechstens. Du?“ Lorenz sagt: „Auch. Fehlen noch zwei Wörter.“ Sein Nebenmann nickt und schreibt weiter. Lorenz schaut auch wieder in sein Buch und schreibt die beiden letzten Wortpaare wie folgt: *schießen – der Schuss, gießen – die Gießvane*.

Er macht seinen Füller zu, legt ihn in die Federmappe und lehnt sich zurück. Er schaut durch die Klasse und verbleibt in dieser Position für etwa zwei Minuten. Als Frau Sommer an unserer Bank vorbeikommt, fragt sie: „Na Lorenz, wie sieht's aus?“ Lorenz sagt: „Mhm.“ Die Lehrerin schaut in sein Heft und sagt: „Komm, eine Aufgabe musst du noch. Los geht's!“ Lorenz schnauft. Er setzt sich langsam aufrecht hin und gähnt. Er schaut auf die Uhr an der Wand, dann nimmt er seinen Füller, stützt seinen Kopf auf die Ellenbogen und schaut abermals in sein Buch. [...]

Die Bearbeitung der Aufgaben(-kolonne) erfolgt wieder verteilt auf Schüler*innen, Materialarrangement und Lehrperson. Frau Sommer überwacht das Arbeitsbündnis zwischen Material und Kind und treibt nötigenfalls mit einem „Los geht's!“ zur Weiterarbeit an. Einen Einblick in den Fortschritt des Arbeitsprozesses erhält sie durch den Schüler*innenkörper, der sich entweder in schreibender oder ruhender Haltung befindet und über die materialisierte Arbeitsspur im Schreibheft der Schüler*innen, die als Ausweis über das bereits Getane (und noch zu Leistende) sichtbar ist. Die Lehrperson begnügt sich damit, die gemeinsame Aufmerksamkeit immer wieder auf die Sprachbuchseite zu richten. Ein fachliches Eingreifen, etwa über das Zeigen auf Fehlschreibungen, findet in dieser Szene nicht statt. Im Unterschied zu Verbrauchsmaterialien wie Arbeitsblättern und -heften müssen im Umgang mit dem Sprachbuch normalerweise ganze Einträge im Schreibheft angelegt werden. Ein solcher Hefteintrag folgt einer bestimmten Form und verlangt eine Kombination aus (orthografisch richtigem) Ab- und Aufschreiben der Aufgabenlösungen. Die zu schreibende Menge ist in dieser Szene umfangreich und verlangt entsprechend das angekündigte Fleißigsein.

Lorenz selbst passt sich eher träge in die von Sprachbuch und Lehrperson gemeinsam etablierte Arbeitslogik ein: Nach jeder Aufgabe hält er inne, um durchzuschauen. Die wiederholte Wanderung des Füllers von seiner Hand in die Federmappe und wieder zurück lässt in Kombination mit seiner Körperhaltung erkennen, dass der Arbeitsdialog mit der Sprachbuchseite immer wieder unterbrochen wird. Doch auch für ihn ist der in Zahlen kondensierte Arbeitsfortschritt das entscheidende Kriterium des Unterrichts: Vor dem Horizont der lehrpersongetragenen Forderung, „mit allen Aufgaben fertig“ zu sein, zählt er zweimal die bereits geschriebenen Wörter. Dieser materialisierte Ausweis für die Bewältigung der Aufgaben wird auch im Gespräch mit seinem Banknachbarn zur zentralen Referenz für sein eigenes, damit nachgewiesen-ermaßen angemessenes Vorankommen. Andere Aspekte der Aufgabenerfüllung, wie etwa der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, vermutete Problemstellen usw. sind dementsprechend nicht von Bedeutung.

Aus fachlicher Sicht lässt sich zudem festhalten: Lorenz' Schreibprodukt liegt für die „Gießkanne“ im Lösungsraum zum Finden verwandter Substantive, nicht aber im Lösungsraum zum Ableiten von Substantiven. Wie bei Riss (*Rieß³) wird auch bei *Gießkanne* (*Giesvane) das orthografisch angemessene Aufschreiben der Wörter nicht bewältigt. Mit dem „Fließen“ greift er auf ein anderes Lexem gleicher Schreibung zu, das weder dem Kriterium der Ableitung noch der Wortverwandtschaft genügt. Ohne jegliche Spur im Schreibheft

3 Im Kontext von Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft markiert der Asterisk orthografisch nicht akzeptable Wortformen.

bleibt der letzte Aufgabenteil (*Kennzeichne die kurzen und die langen Selbst-laute!*).

3.2.3 Kontrolle

Nach insgesamt 20 Minuten beendet Frau Sommer die Übungsphase und fordert die Kinder auf, den Merksatz von der Buchseite ganz unten abzuschreiben. Danach beginnt die Kontrolle. Dazu sollen die Schüler*innen das geschriebene Wort ansagen und ob sie es mit Doppel-s oder ß geschrieben haben. Während das erste Kind ansagt, zählt Lorenz mit dem Finger in der Luft die Kinder, die vor ihm an der Reihe sind, und die Wörter in seinem Heft ab und nickt dann. Dabei hat er die Kontrolle der ersten beiden Wörter verpasst.

Als wir bei *fließen* angelangt sind, sagt ein Kind: „Fluss mit Doppel-s.“ Lorenz runzelt sie Stirn, öffnet den Mund, als ob er ‚Hä‘ sagen wollte, sagt aber nichts, sondern legt seinen Bleistift zur Seite. Er schaut zu Frau Sommer (die nicht in seine Richtung schaut), dann nimmt er seinen Füller, streicht die *Fließen* durch und schreibt ganz unten in sein Heft: *der Fluss*. Er stockt, streicht es wieder durch und schreibt *der Fluss* noch einmal darunter. Dann macht er seinen Füller zu, legt in ihn die Federmappe, nimmt seinen Bleistift und setzt ein Häkchen an dieses und die restlichen Wörter der Aufgabe.

In einer von der Lehrperson geleiteten klassenöffentlichen Kontrollchoreografie wird gemeinsam Wort für Wort angesagt und abgehakt: Der Reihe nach sagen die Schüler*innen ihre Lösung an und alle anderen sind aufgefordert, ihr Geschriebenes quasi synchron abzugleichen. Die Schüler*innen werden zur stellvertretenden Kontrollinstanz; die entsprechenden Lösungswörter als Kontrollmaßstab bleiben dabei sprachlich vermittelt und flüchtig.

Lorenz zählt unterdessen wieder einmal: dieses Mal die Schüler*innen, die vor ihm ihre Lösungen ansagen. Die dadurch ausstehenden Häkchenmarkierungen werden kurzerhand im Block von ihm nachgeholt. An einer weiteren Stelle steigt Lorenz aus der Synchronität der Kontrolle aus: Die von einem Mitschüler angesagte Ableitung zu <fließen> passt nicht zu seiner Arbeitsspur. Lorenz korrigiert: Nachdem er sichergestellt hat, dass er von der Lehrperson unbeobachtet ist, greift er in sein Arbeitsergebnis ein und ersetzt das laut Ansage des Mitschülers unpassende Wort stillschweigend am Ende der Heftseite. Dies versiegelt er kurzerhand mit einem Häkchen. Der Zeitpunkt der Korrektur ist dem Schreibprodukt natürlich nicht mehr anzusehen, was eine solche Korrektur *unter dem Radar* überhaupt erst ermöglicht. Offensichtlich fordert die Situation eindeutige Lösungen. Nach kurzer Irritation fügt sich Lorenz und tilgt seine eigentlich auch passende Variante. Lorenz' Handeln zeigt damit auch in dieser Szene, dass die erfolgreiche Bewältigung des Unterrichts vor allem pragmatischen, ökonomischen Gesichtspunkten folgt.

4 Schluss: Rechtschreiblernen heißt, besondere Wörter einfach üben

In vielerlei Hinsicht fügt sich die Szene ein in das, was wir bereits aus der qualitativen Unterrichtsforschung wissen: Gemeinsam halten Lehrperson, Sprachbuch und Schüler*innen die unterrichtliche Ordnung aufrecht. Das angekündigte „Fleißigsein“ ist hierfür so passend wie aussagekräftig: Angesichts der mühevoll abzuarbeitenden Aufgabenkolonne sind die Lehrperson und der Schüler Lorenz darin vereint, ihn selbst zu *disziplinieren* (Tyagunova & Raggl, 2023, S. 159). Der Arbeitsdialog zwischen Material und Schüler wird aufrechterhalten, von der Lehrperson durch wiederholtes Zeigen auf die Sprachbuchseite, von Lorenz durch die *Abrechnung* seiner Leistung. Bemerkenswert ist dabei, dass der fachliche Gegenstand im Unterricht bis zur Kontrolle überhaupt nicht zur Sprache kommt. Das hier sichtbare Delegieren der Inhalte an didaktische Materialien ist bereits vielfach konstatiert worden (Martens, 2018).

Das Sprachbuch stellt sich der Lehrperson schon in der Unterrichtsvorbereitung als „vorausgreifende Materialisierung des Unterrichtens“ (Schmidt, 2020, S. 321) entgegen, die eine fachlich gesättigte und in sich äußerst schlüssige Eigenlogik vorzuweisen hat. Diese Logik entwirft Rechtschreiblernen zunächst als variationsreiches *Umgehen mit Wörtern*, die eine orthografische *Besonderheit* aufweisen. Aus sprachdidaktischer Sicht läge es zwar näher, nicht von Wörtern, sondern von Phänomenen auszugehen und dabei die *Systematik* von Schreibungen als Ausgangspunkt des Rechtschreiblernens zu setzen (das wären für die s-Schreibung die lautliche Opposition von stimmloser und stimmhafter s-Variante sowie von <s> und <ss>), doch im Kontext schulischen Unterrichts passt sich gerade diese Vorstellung vom Rechtschreiblernen umstandslos in das disziplinierte Abarbeiten der Sprachbuchaufgaben ein. Dieses Aufeinanderfallen der unterrichtlichen und fachlichen Logik ermöglichen sog. Stützpraktiken, die insbesondere in didaktischen Materialien kultiviert sind. Gemeint sind damit basale Umgangsweisen mit Wörtern, im Beispiel ist es das (Ab-)Schreiben, das Ableiten verwandter Wörter und das (nicht realisierte) Unterstreichen bestimmter Wortteile. Diese Umgangsweisen verheißen ob ihrer Einfachheit die Einbindung möglichst aller Schüler*innen, die damit im Tun gehalten werden; sie lassen sich, phänomennneutral wie sie sind, flexibel und abwechslungsreich mit zu bearbeitenden Rechtschreibbesonderheiten kombinieren. Zugleich tragen gerade sie auch zur fachlichen Identität des Rechtschreibunterrichts bei, indem richtig Schreiben und richtig Abschreiben, Wörter ableiten und Vokale unterstreichen als bereichsspezifische Fachlichkeit evoziert und gefordert wird. In der hier entfalteten Perspektive lässt sich das Verhältnis fachlicher und unterrichtlicher Logik am besten als

ein Aufeinanderfallen oder bruchloses Ineinanderaufgehen beschreiben. Einer solchen fachlichen Eigenlogik folgend versprechen didaktische Materialien wie das Sprachbuch eine Antwort auf das komplexe Problem, fachlich (hinreichend) konsistenten und zugleich reibungslosen Unterricht zu ermöglichen. Das macht sie zu sinngebenden und verlässlichen Partnern, die ihren festen Platz im Rechtschreibunterricht behaupten.

Literatur

- Asbrand, B., & Hackbarth, A. (2018). Fachliche Lernprozesse in Interaktion. Wissenssoziologische Modellierung und Rekonstruktion am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 139–152). Klinkhardt.
- Bennewitz, H. (2015). «Doing School». Akteure, Unterricht und Organisation in praxistheoretischer Perspektive. In K. Bräu, & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (1. Auflage, S. 35–47). Verlag Barbara Budrich.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. UTB.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik. Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt. In D. Wittek, T. Rabe, & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 65–88). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21562>
- Breidenstein, G. (2015). Vincent und die «Apotheke» – oder: die Didaktik des Materials. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, 15–30.
- Breidenstein, G. (2021). Interferierende Praktiken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 933–953. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01037-0>
- Feilke, H. (2016). Literale Praktiken und literale Kompetenz. In A. Deppermann, H. Feilke, & A. Linke (Hrsg.), *Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache: Bd. 2015. Sprachliche und kommunikative Praktiken* (S. 253–277). De Gruyter.
- Fuhrhop, N. (2020). *Orthografie: Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik - KEGLI*. (4., aktualisierte Auflage). Universitätsverlag Winter.
- Gruschka, A. (2018). Lehren, Zeigen, Erklären. In M. Proske, & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 153–170). Klinkhardt.
- Heinzel, F., Kruse, N., & Ritter, M. (2023). „Warum hast du alles so brutal gemacht?“ Zum Verhältnis von sozialer Ordnung und fachlichen Aspekten von Unterricht am Beispiel der Textlupe. In A. Schnitzer, A. Bossen, C. Freytag, G. Meister, A. Roch, S. Siebholz, T. Tyagunova (Hrsg.), *Schulische Praktiken unter Beobachtung* (S. 55–75). Springer.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren: Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Sozialtheorie. Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (1. Aufl., S. 45–67). transcript-Verlag.
- Jagemann, S. & Weinhold, S. (2017). Schriftspracherwerb zwischen Norm- und Strukturorientierung. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 216–235). Beltz.
- Kalthoff, H. (2021). Sozialität und Materialität der Schrift und des Schreibens. *Leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität*, 21(2), 1–17.
- Lange, J. (2017). *Schulische Materialität: Empirische Studien zur Bildungswirtschaft*. De Gruyter.

- Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske, & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Klinkhardt.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzner, M., Gresch, H., Hardy, I., & C. Schelle (Hrsg.). (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Klinkhardt.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 291–307. urn:nbn:de:0111-pedocs-119395
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens: Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Qualitative Soziologie: Bd. 16. De Gruyter Oldenbourg.
- Schmidt, R., & Volbers, J. (2011). Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip: Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(1), 24–41.
- Schmidt, R. (2020). *Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28428-2>
- Schmidt, R., & Riegler, S. (2022). Zwischen Lerngelegenheit und Bewährungsprobe. Zur Praxis des Übens im Rechtschreibunterricht der Primarstufe. In J. Heins, K. Kleinschmidt-Schinke, D. Wieser, & E. Wiesner (Hrsg.), *Üben: Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik* (S. 35–54). Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik. <https://doi.org/10.46586/SLLD.248>
- Sonnenburg, P.; Delonge, A.; Bonas, H.; Fliegel, R.; Junghänel, K.; Czarnetzki, D. (2011). *Sprachfreunde 4. Schuljahr. Sprachbuch*. Ausgabe Süd (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Volk und Wissen Verlag.
- Tomasello, M. (2013). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: Zur Evolution der Kognition*. Suhrkamp.
- Tyagunova, T., & Raggl, A. (2023). Didaktische Formatierungen ‚selbständiger‘ Lernprozesse im ‚individualisierten‘ Unterricht: Zur Vereindeutigung und Stabilisierung schulischen Wissens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16(1), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00159-6>

Autorin

Schmidt-Drechsler, Romina, Dr.in

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2213-8181>

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Philosophische Fakultät III, Institut für Schulpädagogik
und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Materialität des Grundschulunterrichts,
Praxis des Schriftsprach- und Orthografieerwerbs, Methodologie (deutsch-)
didaktischer Unterrichtsforschung